

## Ład społeczny i zakładnicy modeli edukacyjnych. Refleksje pedagogiczne

Paweł Rudnicki

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

**Citation:** Rudnicki, P. (2008). Ład społeczny i zakładnicy modeli edukacyjnych: refleksje pedagogiczne. In Paweł Rudnicki, Barbara Kutrowska, & Mirosława Nowak-Dziemianowicz (Eds.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (pp. 61–87). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

**Version:** Publisher's version

© Dolnośląska Szkoła Wyższa

## Ład społeczny i zakładnicy modeli edukacyjnych. Refleksje pedagogiczne

Rzeczywistość, w której funkcjonujemy, opiera się na ładzie. Normy społeczne, prawo, obowiązki, które powinniśmy realizować, to wszystko podlega sankcjonowaniu mniej lub bardziej formalnemu po to, aby dokładnie wiedzieć, jak się zachować, co robić, jak oceniać, a może nawet, co myśleć. Siłą rzeczy kompletne zaszufiadkowanie opinii czy emocji nigdy w zasadzie nie doprowadziło do radykalnej zmiany. Nawet jeśli byli/są niezadowoleni z warunków własnego funkcjonowania, ludzie poddając swoją rzeczywistość krytyce, nie podważają ładu – bowiem dzięki niemu wiadomo jak w ogóle funkcjonować – ale wybrany fragment opresyjnej rzeczywistości. Epoka nowoczesna usystematyzowała świat, używając szablonów, dzięki którym można było/należało określić swoje miejsce w danej rzeczywistości i realizować zadania przypisane do określonej roli. Wyznaczenie zasad, jakimi kierowały się państwa, opisanie ideologii, które wydawały się przy konstrukcji świata pomocne, w końcu wyznaczenie granic myślenia o wolności, to wszystko spowodowało, że rzeczywistość, w której nawet pojawiały się nowe rewolucyjne koncepcje zmiany, nie ulegała wielkim przemianom, gdyż za zmianą systemu politycznego, ekonomicznego czy ideologicznego, za każdym razem szło podporządkowanie coraz to nowej władzy i ignorowanie postulatów mogących faktycznie odmieniać życie ludzi. W takiej sytuacji nieustannego podporządkowywania się ładowi nie trudno było wykreować tych, którzy w jakiś sposób wieloaspektowej idei ładu się nie podporządkowywali. W takim kontekście elementem ładu stały się modele, dzięki którym stosunkowo łatwo można było stwierdzić, kto jest dobry, a kto zły. Oprócz modeli pozytywnych (np. dobrego obywatela, męża stanu), pojawiły się również i te o wydźwięku pejoratywnym, których „siła rażenia” była zdecydowanie najmocniejsza i „uprawomocniła” wszelkie działania na rzecz obrony ładu. Modelowy Żyd, był w antysemitycznych nagonkach synonimem zła; modelowy anarchista/rewolucjonista zawsze uosabiał zagrożenie ładu chaosem, a modelowy Inny (kimkolwiek by nie był) za każdym razem siał niepokój,

bo odstawał od jednakowej rzeszy. Dzięki modelom, piewcy ładu mogli dowolnie zawiadywać tłumem, a jego uczestnicy mogli zdobyć pozorną świadomość kim są i czego oczekują. Wszelkie odstępstwa oznaczały potencjalny chaos, na którym nikomu nie zależało. Jednak koniec nowoczesności, wyznaczony w sposób najbardziej brutalny z możliwych – poprzez Zagładę, która zakończyła bezrefleksyjne panowanie przemysłu – wymusił jednocześnie zmiany sposobu myślenia o ładzie, człowieku i wszystkich jego działaniach. Holocaust i zwrócenie się przemysłu przeciwko ludziom, za pośrednictwem ludzi, musiał wywołać wstrząs i wywołał, lecz wola trwania w/przy ładzie nieustannie przywołała i przywołuje poukładaną nowoczesną rzeczywistość w czasach absolutnie zdezorganizowanej i nieprzewidywalnej ponowoczesności. Ofiarami tych nieporozumień stają się wszyscy, którzy chcąc istnieć po swojemu, przywoływani są do porządku przez zasady ładów, które istniały dawno temu, a obecnie są jedynie pewnym nadwyrężonym wyobrażeniem o wielkości czasów minionych. Istnienie reguł nieistniejących ładów społeczeństw nowoczesnych (wyrażonych na przykład w spoistej ideologii, systemie organizacji państwa narodowego, czy istnieniu klas społecznych etc.) w warunkach płynnej nowoczesności przynosi wiele nieporozumień. Większość problemów związana jest z ambiwalencją czasów ponowoczesnych skupiając się na człowieku, któremu coraz trudniej zrozumieć, co dzieje się dookoła niego, czego jest świadkiem, a w końcu kim jest. Mnóstwo niewyartykułowanych dotąd odpowiedzi na pojawiające się pytania może przynieść edukacja. Jednak ona podobnie jak wiele innych przestrzeni w ponowoczesności stała się elementem gry o kontrolę nad człowiekiem. Kontrolę totalną, spod której nie ma możliwości uwolnienia się, o ile nie nabędzie się umiejętności krytycznego i refleksyjnego myślenia.

W niniejszym tekście ukazane zostaną problemy związane z edukacją w ponowoczesności, a konkretnie z modelowym pojęciem szkoły, ucznia i nauczyciela. Temat edukacji w tym kontekście wydaje się być dość istotny, bowiem to wiedza, zdolność do refleksyjnego odbierania rzeczywistości i dzięki temu rozumienia jej, daje ludziom szanse na odnalezienie swojego miejsca, wartości, sposobu bycia w świecie, w którym wielość ładów tworzy nieporządku o wiele większe, aniżeli którykolwiek z anarchistów mogliby sobie wyobrazić. Edukacja w ponowoczesności jest szansą na kontrolowanie własnego życia, na uwłasnowolnienie ludzi dotąd realizujących bezwarunkowo nakazy innych. Jednak droga do mentalnego wyzwolenia przez edukację nie jest prosta i wymaga świadomej rezygnacji ze stereotypowego rozumienia ról podmiotów edukacyjnych i instytucji, które te role kreują, działając na rzecz ograniczania świadomości.

## Modelowa szkoła

Obserwując społeczeństwa zorganizowane wedle modernistycznych prawideł, można bez trudu dojść do przekonania, że dla trwania ładu konieczna jest skuteczna kontrola społeczna. Nie jest istotne w tej kwestii polityczne umocowanie systemu. Każda władza ogranicza i kontroluje po to, aby móc trwać na własnych warunkach. Szkoła jako instytucja władzy spełnia istotną rolę przystosowując młodych ludzi do funkcjonowania w systemie społecznym. Rola szkoły gwarantuje w tym kontekście trwałość systemu społecznego, dzięki niej bowiem można dokonać reprodukcji idealnie podporządkowanego społeczeństwa. To podporządkowanie, pozornie wyrażające się jedynie w akceptacji reguł szkolnych przez uczniów, *de facto* oznacza przystosowanie do reguł systemu społeczno-politycznego, on bowiem jest głównym beneficjentem szkoły. Krytyczni badacze edukacji odnaleźli w instytucji szkoły mnóstwo przestrzeni, których głównym zadaniem było przystosowanie do wymagań systemu społecznego, politycznego, ale i ekonomicznego. Francesc Ferrer i Guàrdia, cytowany przez Piotra Laskowskiego, zauważa, że szkoła

*podlega kontroli władzy politycznej i jest narzędziem formującym dzieci i przystosowującym je do potrzeb panującego systemu ekonomicznego i społecznego. Niedługo, gdy szkoły dostępne były tylko dla elit, kontrolę sprawowano, utrzymując lud w ignorancji. Wówczas należało się domagać upowszechnienia wykształcenia. Dziś edukacja jest już powszechna, o szkole mówi każda partia polityczna, jednak zniewolenie trwa, a zakres kontroli się nie zmienił. Wprowadzenie powszechnej edukacji wiąże się bowiem z nowymi warunkami produkcji. Państwo zapewniło organizację powszechnego systemu szkolnego nie po to, aby dać ludziom możliwość pełnego rozwoju, lecz dlatego, że potrzebowało rzeszy pracowników przystosowanych do systemu podziału pracy. Stary system został porzucony, bo nie gwarantował wzrostu gospodarczego, w nowym kontrola nad szkołą jest państwu niezbędna, by zachować wierzenia, stanowiące fundament dyscypliny społecznej. Szkoła jest instytucją przemocy, dominacji – fizycznej, moralnej i intelektualnej – nad dzieckiem. Ma dziecko „udomowić”, przekazać mu gotowe idee, nauczyć posłuszeństwa i myślenia wedle dogmatów obowiązujących w społeczeństwie. Ład społeczny jest bowiem ufundowany w konwencjach, celem zaś władzy jest zaszczerpienie wiary w ich powszechne obowiązywanie poprzez dyscyplinowanie i formowanie młodych umysłów<sup>1</sup>.*

Nowoczesność w tym kontekście stała się idealnym elementem tworzenia szkoły na zasadach fabryki ładu. Masowe kształcenie w szkołach było dla władzy zdecydowanie korzystne. W jednym miejscu poddawano młodych ludzi indoktrynacji, wyposażano w umiejętności, które mogli wykorzystać w późniejszym miejscu zatrudnienia, oraz „uzbrajano” ich w jednowymiarową wiedzę, która dawała możliwość pobieżnego rozumienia zjawisk, które

<sup>1</sup> Laskowski P., *Szkice z dziejów anarchizmu*, Muza, Warszawa 2006, s. 484-485.

zachodzą dookoła, bez zbytnej dociekliwości czego są one wynikiem i dokąd prowadzą. Modelowa szkoła stała się główną instytucją państwa, o wiele bardziej istotną niż mogłoby się to wydawać, bo ponad wszystko stała się gwarantem jego trwania. Zmiany do jakich doszło po II wojnie światowej, mimo że odmieniły wiele przestrzeni, nie przemieniły radykalnie szkoły. Oczywiście można mówić o zmianach w programach, o nowych formach kształcenia, o nowej architekturze i bardziej podmiotowym traktowaniu dzieci, czy bardziej wykwalifikowanej kadrze, ale szkoła ciągle jest bastionem kontroli społecznej i nie ma wielu oznak, które wskazywałyby, że miałyby z tej roli zrezygnować. Nie zależy na tym bowiem ani samej szkole, ani władzy. Ci zaś, którym powinno najbardziej zależeć na zmianie – uczniowie, zawczasu nie mają wiedzy, jakiej manipulacji podlegają, po uzyskaniu krytycznej świadomości czego doświadczyli, znajdują się w mniejszości, której nikt nie bierze na poważnie.

Pedagodzy krytyczni od dawna przedstawiali szkołę jako instytucję silnie ograniczającą człowieka. Krytyczny dyskurs dotyczący szkoły i edukacji ukazuje, że właśnie w nich tkwi potencjał emancypacyjny. Paulo Freire w *Pedagogii uciśnionych* ukazał opresję szkoły i systemu edukacyjnego:

*edukacja staje się aktem deponowania, w którym uczniowie są osobami przyjmującymi depozyt, a nauczyciel depozytariuszem. Zamiast komunikacji nauczyciel emituje komunikaty i „czyni depozyty”, które uczniowie cierpliwie przyjmują, zapamiętują i powtarzają. Jest to „bankowa” koncepcja edukacji, w której swoboda działania przyznana uczniom sięga jedynie tak daleko jak proces odbierania, napełniania i magazynowania treści. To prawda uczniowie rzeczywiście mają sposobność by stać się kolekcjonerami czy specjalistami od katalogowania treści, które przechowują. Jednak w ostatecznym rozrachunku to sami ludzie są „odkładani na półki” z powodu braku twórczości, transformacji i wiedzy w tym (w najlepszym razie) niefortunnym systemie. (...) W bankowej koncepcji edukacji wiedza jest darem ludzi, którzy uważają samych siebie za wiedzących lepiej od tych, którzy uważają za nie wiedzących nic. Projekcja absolutnej ignorancji na innych, będąca charakterystyczną cechą ideologii opresji, zaprzecza edukacji i wiedzy jako procesom poszukiwania<sup>2</sup>.*

Koncepcja Freire opiera się na wyzwoleniu świadomości, na odejściu od schematycznej wiedzy w kierunku świadomej i użytecznej edukacji, która daje szansę na wyzwolenie nie tylko spod przemocy instytucji, ale i niewiedzy, która kompletnie ogranicza emancypacyjne możliwości ludzi. Nakazem edukacji krytycznej Freire jest działanie, aktywizacja jednostek, których świadome zaangażowanie daje szansę na odmianę ich opresyjnej rzeczywistości.

Radykalna krytyka szkoły pojawia się również w tekstach Jacka Kurońa, który dobitnie stwierdza:

<sup>2</sup> Freire P., *Pedagogia uciśnionych*, [w:] Blusz K., *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków 2000, s. 67-68.

(...) instytucje wychowania, a zwłaszcza najbardziej z nich powszechna – szkoła – wyposażają wychowawców w niezwykłą moc czynienia zła. Dają mu mianowicie nieograniczoną władzę nad dziećmi, zaś wszelka władza deprawuje, a nieograniczona deprawuje bez granic. Dlatego szkoła, i to właśnie szkoła tradycyjna jest miejscem kaźni dla małego człowieka<sup>3</sup>.

Brutalne w swej istocie porównanie Kuronia ukazujące dobitnie toksyczne relacje nauczyciel – uczeń, gdzie dominacja, tego który uczy wydaje się wręcz groteskowo nieprawdziwa. Krytyczne spojrzenie Kuronia sprzed ponad dwudziestu lat bazowało na krytyce państwa totalitarnego. Pomimo zmiany systemu społecznego, politycznego (etc.) nadal można zauważyć totalitarne inspiracje szkoły, która przede wszystkim stara się obezwładnić intelektualnie ludzi, którzy zbyt mocno odstają w jakimkolwiek aspekcie od normy. Pedagogika proponowana przez Jacka Kuronia nakazuje działanie na rzecz przejęcia kontroli nad własnym życiem, uwłasnowolnienie człowieka, który ma samodzielnie podejmować decyzje, które będą dla niego jak najlepsze. Edukacja w koncepcji Kuronia, to świadome uczestnictwo w społeczeństwie, kulturze, polityce, umiejętność odczytywania komunikatów, które pojawiają się w zmieniającym świecie. Z tekstów Kuronia zarówno tych z lat osiemdziesiątych, jak i tych po 1989 r., wynika jednoznaczny nakaz bycia człowiekiem niepokornym, nie pozwalającym ujarzmić się jakiegokolwiek władzy, kontrolującym nie tylko przejawy opresji ze strony władzy w stosunku do obywatela, ale i między ludźmi. Pedagogika Jacka Kuronia wymusza krytyczną aktywność obywatela, dla którego edukacja staje się szansą na wyrównanie szans, przestrzenią emancypacyjną, nie zaś ładotwórczą koniecznością narzuconą przez władze.

Czy w takim razie społeczeństwo rzeczywiście potrzebuje szkoły? Ivan Illich zdecydowanie wskazuje, że szkoła nie jest ludziom potrzebna, pogłębia bowiem nierówności społeczne oraz staje się miejscem segregacji ludzi na lepszych i gorszych. Jest instytucja skompromitowaną, ujarzmioną przez władzę i spetryfikowaną w swoim ideologicznym poddaństwie. Nie próbującą zmieniać czegokolwiek, gdyż za zmiana za każdym razem stoi niepewność. Pisze zatem Illich:

*Szkoła nie sprzyja ani zdobywaniu wiedzy, ani sprawiedliwości społecznej, pedagogzy bowiem koniecznie chcą kojarzyć zdobyte wiadomości z dyplomem. W ramach systemu szkolnego stapia się nauczanie z przydziałem ról społecznych. A przecież nauczanie się czegoś oznacza nabycie nowej umiejętności czy zrozumienie jakiegoś problemu, podczas gdy awans społeczny zależy od opinii innych. Nauka często bywa wynikiem nauczania, ale przydział roli społecznej czy kategorii na rynku pracy coraz bardziej zależy od tego, jak długo ktoś po prostu uczęszczał do jakiejś szkoły. Nauczanie polega na doborze okoliczności ułatwiających zdobycie wiedzy, natomiast przyszła rola*

<sup>3</sup> Kuroń J., *Zło które czynię*, Krytyka, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1984, s. 8.

*społeczna jest ustalona przez program nauczania, w czasie którego kandydat, jeśli ma ukończyć klasę, musi uczynić zadość pewnym warunkom. W ramach szkoły nauczanie jest funkcją przyszłych ról społecznych, a nie wiedzy jaką należy posiąść. Ani to nie jest rozsądne, ani nie przynosi wyzwolenia<sup>4</sup>.*

Edukacja wedle Illicha winna wyzwalać ludzi, ponownie nadawać podmiotowość tym, którzy z różnych względów ją utracili. Szkoła tego nie gwarantuje, ani nie próbuje się specjalnie tym zajmować. Krytycznie usposobieni pedagodzy nie akceptują takiej szkoły, nie próbują się do niej przystawać, wiedzą również, że ewolucyjna zmiana nie jest możliwa, bowiem zawsze daje czas na złagodzenie, ugrzecznienie radykalnych propozycji. Henry Giroux w kontekście krytyki systemu i propozycji jakie przedstawia pedagogika radykalna poddaje propozycje nowego działania szkół, które

*(...) powinny być traktowane jako jedyne ważne miejsce umożliwiające „otworenie się” ujawniających się kapitalistycznych (i innych uciskających) ideologii i miejsce dla zrekonstruowania bardziej emancypacyjnych związków. Dla nauczycieli oznacza to rozwój krytycznego rozumienia tych ekonomicznych i politycznych interesów pozaszkolnych, które bezpośrednio naruszają procesy nauczania poprzez decyzje polityki edukacyjnej, dystrybucję zasobów i ciecia podatkowe. Walki w obrębie szkół powinny być zrozumiałe i związane z sojuszami i społecznymi formacjami, które mogą oddziaływać na decyzje polityki oświatowej co do kontroli i treści nauczania<sup>5</sup>.*

Propozycje dotyczące budowy nowej szkoły są zatem radykalne, czasami wręcz rewolucyjne. Wśród propozycji pojawiają się również te dotyczące zniesienia roli nauczyciela i nadania możliwości nauczania ludziom, którzy swoim doświadczeniem i wiedzą mogą służyć innym. Egalitaryzm edukacyjny wymaga środków, które zabezpiecza państwo w postaci „paszportu edukacyjnego” lub „karty szkoleniowo-kredytowej”, którą dostawałby każdy po urodzeniu<sup>6</sup> i używał wedle własnych potrzeb. Illich proponuje zniesienie monopolu edukacyjnego państwa i otwarcie rynku szkolnego, po to by skutecznie nauczać ludzi, a nie przymuszać ich do nauki w szkołach, które produkują „fachowców”, których nikt nie zatrudni. Proponowane w latach siedemdziesiątych zmiany miały charakter bardziej manifestu, aniżeli postulatu. Jednak wydaje się, że nie straciły wiele na aktualności, biorąc pod uwagę chociażby fakt, że ciągle można usłyszeć narzekania na szkołę i to nie tylko ze strony uczniów. Postulaty „społeczeństwa bez szkoły” w rzeczywistości globalnej wioski przeżywają renesans. Pierwszy bodaj raz istnieje szansa na to, by szkoła poważnie zastanowiła się nad swoją rolą i miejscem.

<sup>4</sup> Illich I., *Społeczeństwo bez szkoły*, PIW, Warszawa 1976, s. 44.

<sup>5</sup> Giroux H. A., *W kierunku nowej sfery publicznej*, [w:] Kwiecieński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy, cz. I, Studia kulturowe i edukacyjne*, Toruń 1991, s. 60.

<sup>6</sup> Illich I., *op. cit.*, s. 48-49.

W sytuacji, kiedy informacja i wiedza stały się towarami, na które nie ustaje popyt, a rewolucja cybernetyczna coraz szybciej znosi ograniczenia dostępu do edukacji, szkoła jawi się jako skansen. Jako miejsce przestarzałych praktyk wychowawczych i edukacyjnych, które niszczy w ludziach chęć kształcenia się. Presja na wyniki, wspomniane powiązania z rolami społecznymi, skutecznie działają na rzecz odejścia od szkoły. W postulatach pedagogów krytycznych można znaleźć zadania wyznaczane szkole, które Tomasz Szukdlarek opisuje następująco:

*oświata winna służyć rozwojowi jednostek i społeczności, winna stale poszerzać zakres ludzkich możliwości, zakres wolności. Wobec intensyfikacji oddziaływania czynników zniewalających, ograniczających wolność i reprodukujących ograniczenia ekonomiczne, kulturowe i polityczne, zadaniem szkoły winno być przeciwstawienie się owym tendencjom, krytyczna ich analiza i kształcenie umożliwiające jednostkom i społeczeństwu uwolnienie się od ich wpływu: emancypacja będąca zarazem procesem przejmowania kontroli na własnym życiem<sup>7</sup>.*

Społeczeństwo bez szkoły wydaje się koniecznością, jeśli myślimy o emancypacji, w rzeczywistości nadal pozostaje jednak projektem silnie abstrakcyjnym, głównie ze względu na potencjalne reperkusje dla władzy, która nie miałaby gwarantowanej pozycji dominującej w społeczeństwie ludzi świadomych siebie i swojego miejsca w społeczeństwie.

Wbrew wszystkim koncepcjom, które przedstawiają jak mogłaby wyglądać szkoła nieopresyjna, wspomagająca, emancypująca – systemy edukacyjne zadowolają się reformatorskimi półśrodkami, skutecznie impregnując szkołę na naprawdę znaczącą przemianę. Można dojść do wniosku, że zachodzi inwersja wcześniej przedstawionego hasła. Szkoła bez społeczeństwa staje się edukacyjnym faktem współczesności. Ludzie coraz częściej świadomie dostrzegają, że szkoła oddala się od rzeczywistości, że to czego uczy, jest mało przydatne, że reformy, które się proponuje, to raczej *liftingi* niewydolnego systemu aniżeli radykalne zmiany. Czy „ulica” jako forma edukacyjna, może być następczynią szkoły? Istnieją przesłanki<sup>8</sup>, że tak w istocie może się stać. Pozostaje zatem pytanie, czy władza się na to zgodzi i jak ludzie poradzą sobie z tak demokratycznym systemem edukacji. ‘Zombie-szkoła’<sup>9</sup> przesładuje

<sup>7</sup> Szukdlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993, s. 97-98.

<sup>8</sup> Za przesłanki tej zmiany (i zamiany) edukacyjnej można uznać chociażby ciągły wzrost znaczenia organizacji pozarządowych, które przyczyniają się do budowy społeczeństwa obywatelskiego i społeczeństwa edukacyjnego. Prócz tego silniejszy i lepiej zorganizowany ruch alterglobalny, który coraz częściej skupia się na działaniach edukacyjnych, które mają wspomóc ludzi i wyrównać ich szanse. Wreszcie dostęp do wiedzy dzięki upowszechnianiu komputerów i sieci Internet, w połączeniu z wolnym oprogramowaniem, które otwiera możliwości korzystania z e-zasobów wiedzy.

<sup>9</sup> Termin wytworzony za: Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 12, kategorię ‘zombie-instytucji’ wprowadził U. Beck.



swoich podopiecznych (w każdym wieku) wyrabiając w nich przekonanie, że edukacja i myślenie są bolesną koniecznością. Najważniejszym zadaniem nowej, wolnej edukacji jest (i będzie) zniesienie stereotypów segregujących ludzi na uczniów lepszych i gorszych, anulowanie (lub zmiana) systemu oceniania i przekonanie, że wiedza i doświadczenie życiowe są kompatybilne. A także wyrobienie w uczniach poczucia sprawstwa, które sprawi, że staną się

*(...) zdolnymi do podejmowania ważnych wyzwań, do stawiania pytań odnoszących się do form i treści kształcenia (...) uczniów trzeba uczyć krytycznego myślenia. (...) winni uczyć się holistycznego oglądania świata, podporządkowując ten ogląd rozumieniu relacji i zależności pomiędzy jego częściami. (...) uczniowie winni nie tylko poznawać wartości i je wyjaśniać, powinni także uczyć się, kiedy pewne wartości są niedostępne w reprodukcji ludzkiego życia. Ponadto winni rozumieć źródła własnych przekonań i działań. (...) winni poznawać strukturalne i ideologiczne siły, które wpływają na ich życie i je ograniczają<sup>10</sup>.*

Zadanie jak widać nie łatwe, ale z pewnością możliwe do wykonania pod jednym ważnym warunkiem. Szkoła, jaką znamy dziś – skończyła się w swojej formule. Aby móc wcielić propozycje Giroux, należy rozpocząć dyskusję nad nową formą edukacji. To być może pozwoli stworzyć społeczeństwa ludzi wolnych i świadomych siebie i swojej rzeczywistości.

Szkoła jako miejsce tworzenia ładu państwa nowoczesnego, w nowoczesności traci rację bytu, a mimo to trwa nadal. Mogłoby się wydawać, że wszystkie zmiany, w których również uczestniczyła szkoła, dokonają jej przemiany, ale tak się nie stało. Szkoła nadal jest instytucją konserwującą nieistniejącą rzeczywistość. Przekazującą i certyfikującą wiedzę tak jakby była jej jedynym dostawcą, chociaż od dawna tak nie jest. Politycy nieustannie próbują kształtować tę instytucję według własnych zamierzeń, lecz obecnie mogą odgrywać już rolę drugoplanową, ponieważ graczem najważniejszym dla szkoły jest rynek, a co za nim idzie utowarowienie edukacji. Szkoły dziś legitymizują ład neoliberalny przystosowując swoich podopiecznych do bycia konsumentem. Dokładnie tak jak kiedyś dyktowały podporządkowanie państwu, prawu czy tradycji, dziś nakazują celebrowanie praw rynku. Wycofany, podporządkowany obywatel państwa nowoczesnego, który był produktem szkoły w epoce nowoczesności, został zastąpiony obywatelem-konsumentem, który reprodukuje stary ład w warunkach nowej rzeczywistości. To w istocie bardzo niebezpieczna przemiana, która z punktu widzenia człowieka jest jak najbardziej przyjemna, w szerszym jednak kontekście jest jednak kompletnie zabójcza społecznie. Zygmunt Bauman pisze:

*Konsument jest wrogiem obywatela. Obywatel jest zainteresowany prawdą o ponad-jednostkowym, społecznym walorze, bo szuka samospelnienia we wspólnocie, do której*

<sup>10</sup> Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] Kwiecieński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V, *Studia kulturowe i edukacyjne*, Toruń 1996, s. 134-135.

*należy lub która pragnie powołać do życia. Konsument jest zainteresowany tylko zaspokojeniem osobistych pragnień. Nie myśli o kłamstwie i prawdzie. Używa tylko kategorii użyteczności, przyjemności, uciechy*<sup>11</sup>.

Obywatel o świadomości konsumenta to idealna postać, można nawet śmiało stwierdzić, że silnie pożądana. Refleksja społeczna wymieniona na zadowolenie konsumentki w zasadzie ubezwłasnowolnia obywatela. Sprowadza go do bycia przedmiotem wszelkich interakcji. Mówienie o podmiotowości jednostki, które pedagodzy powtarzają jak mantrę, staje się niegroźnym szaleństwem w świecie ludzi idealnie omamionych.

Totalnie obezwładniające działania modelowej szkoły może jedynie zrekompensować świadoma edukacja. Wskazania jak tego dokonać, które pojawiają się w koncepcjach krytycznych badaczy, jednoznacznie koncentrują się na świadomości obywateli i ich dobrowolnym organizowaniu się, które mogłoby stanowić alternatywę dla szkoły. Wszelkie pozorne reformy wskazują, że szkoła nie chce się zmienić i nic nie wskazuje na to, że będzie musiała. Od świadomości samych ludzi zależy czego będą się uczyli, w jaki sposób i co będzie tego efektem. Świadoma edukacja i zdolność samokształcenia daje szansę na rozumienie świata z pozycji innych niż całkowicie bezwolnego obywatela czy bezrefleksyjnego konsumenta. Szkoła jako instytucja totalna, nie zakłada emancypacji swoich podopiecznych, bo ona grozi jej pozycji. Skoro nie można liczyć na instytucję, pozostaje jedynie, być może naiwne przekonanie pedagogów krytycznych, że ludzie są w stanie wyzwolić się właśnie poprzez edukację. Być może nie warto próbować zmieniać szkoły, tylko zacząć działać nad stworzeniem alternatywy dla niej.

### Modelowy uczeń

Dla stworzenia ładu społecznego niezwykle istotny jest model ucznia, który jednocześnie przysposabia do odgrywania roli obywatela. Wspomniane powyżej rozważania odnośnie szkoły dają pewne wyobrażenie o roli i miejscu ucznia. Szkoła w nowoczesności była odpowiednikiem fabryki, której zadaniem było masowe kształcenie ludzi, aby mogli bezproblemowo wykonywać przewidziane dla nich obowiązki. Mieczysław Malewski przedstawiając model technologiczny edukacji dorosłych (który można, jak się wydaje, rozciągnąć na zadania nauczyciela w szkole nowoczesnej w ogóle), ukazuje pracę nauczyciela, która polega na „wlewaniu przez lejek” gotowej i nieproblematicznej wiedzy do pustych krypt umysłów słuchaczy oraz odzwierciedlenie w ich świadomości obrazu świata, w którym przyjdzie (przyszło) im żyć i pracować. Obraz ten jest prezentowany jako system naturalnie istniejących instytucji, ról społecznych, norm

<sup>11</sup> Wywiad Jacka Żakowskiego z Zygmuntem Baumanem „Wiek kłamstwa” [w:] Żakowski J., *anty.TINA*, Sic!, Warszawa 2005, s. 33.

*moralnych oraz procedur postępowania (...)*<sup>12</sup>. Wiedza przekazywana w sposób bezproblemowy zwalnia z myślenia, przedstawia obraz świata, który należy przyswoić, zaakceptować i powielać poprzez realizację optymalnie przez władze stworzonych ról, czy zasad. W takim kontekście można zadać pytania, a co z uczniem, dlaczego on miałby posłusznie zrealizować założenia programowego, które z założenia jego ograniczają? Odpowiedź wydaje się banalna. Uczeń nie ma świadomości zniewolenia, a w związku z tym realizację zadań traktuje jako szansę na własną realizację. Mimo wielu różnic można, na pewnym poziomie analizy, ukazać, że w kontekście takiego podejścia do edukacji i roli modelowego ucznia, system polityczny nie ma znaczenia. Podobnie bowiem ubezwłasnowolnia system totalitarny, jak i demokratyczny. Formy tego zniewalania będą oczywiście różne, lecz efekt za każdym razem ten sam – człowiek bezproblemowo, wręcz intuicyjnie realizujący oczekiwania władzy, oraz społeczeństwo ludzi podległych władzy. Zdaje się to potwierdzać Herbert Marcuse w książce *Człowiek jednowymiarowy*:

*wyróżniającą cechą rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego jest skuteczne zdławienie tych potrzeb, które wymagają wyzwolenia – również od tego co jest tolerowane – przy jednoczesnym wspieraniu i rozgrzeszaniu destruktywnej władzy oraz represywnej funkcji społeczeństwa obfitości. Stąd społeczne regulacje powodują wytwarzanie nieodpartej potrzeby produkowania i konsumowania rzeczy zbędnych; potrzeby oglupiającej pracy, tam gdzie nie jest już ona rzeczywistą koniecznością; potrzeby form odpoczynku, które usmierzają i przedłużają to oglupienie; potrzeby podtrzymywania takich złudnych swobód, jak wolna konkurencja przy regulowanych cenach, wolna prasa, która cenzuruje samą siebie, wolny wybór pomiędzy znakami firmowymi i gadżetami*<sup>13</sup>.

W te rozważania, jak się wydaje, wpisuje się również szkoła tworząca „świadome” jednostki według ściśle określonych programów szkolnych (itp., itd.), można jeszcze sporo takich oksymoronicznych działań zaprezentować, ich efekt jest zawsze jednakowy: nieświadomy, podporządkowany władzy człowiek. Dla uzyskania klarownego obrazu zniewolenia, jakie dokonuje się za sprawą tworzeniu modelu ucznia, warto przedstawić jak funkcjonują (funkcjonowały) te modele w warunkach państw totalitarnych i demokratycznych.

Uczeń w każdym wieku i na każdym poziomie edukacji podlega nieustannie realizuje zadania, które ktoś dla niego przewidział. W systemie totalitarnym zadania te przede wszystkim będą dotyczyły związków człowieka z państwem. Najlepiej można przysłużyć się swojemu krajowi budując jego potęgę. Można zatem odnaleźć także w totalitarnym modelu ucznia-robotnika, którego zadaniem jest przyswajanie wiedzy i umiejętności, a dzięki temu wyrabianie w szkole-fabryce norm edukacyjnych, które ktoś dla niego

<sup>12</sup> Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, 2000, nr 1, s. 48.

<sup>13</sup> Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy*, PIW, Warszawa 1991, s. 24-25.

stworzył. Praca (uczenie się) w szkole-fabryce jest przyczynkiem do nauczania funkcjonowania w prawdziwej fabryce i społeczeństwie. Określone godziny działania szkoły; zadania, które są w niej stawiane; regulamin; hierarchia; certyfikowanie jakości kształcenia (niczym kontrola jakości produktów); a w końcu gotowy produkt – przystosowany człowiek, to wszystko przyzwyczajają(ło) uczniów do rygoru pracy i funkcjonowania w społeczeństwie ludzi jednakowych. Wszystko w jednym zaś celu, który precyzyjnie formułuje Heliodor Muszyński – stworzenia idealnego społeczeństwa. Dla ścisłości, idealnie porządkowanego.

*Nowoczesne społeczeństwo industrialne, zorganizowane w sposób celowy i planowy, nie oczekuje od jednostki rozwoju jej indywidualności. Staje się on zainteresowaniem nie tyle osobistym, autonomicznym życiem człowieka, ile jego udziałem w działaniach zbiorowych. Osobowość człowieka zostaje więc tutaj sprowadzona do pewnego zestawu ról społecznych, które ma jednostka konstruktywnie wypełniać w ramach organizacji społecznej. Jej świat wewnętrzny nie ma znaczenia, jest indywidualną sprawą jednostki. Liczą się jedynie elementy życia ludzkiego, które mogą zostać objęte racjonalną celową organizacją. Organizacja ta obejmuje także instytucje przygotowujące jednostki do wypełniania oczekujących ją ról. Składają się te instytucje na cały społeczny system duchowego urabiania ludzi, zaś istotą jego funkcjonowania jest unifikacja<sup>14</sup>.*

Aby osiągnąć cele, które władza zaplanowała, nie mogła pozostawić żadnej przestrzeni bez nadzoru. Kontrola systemu edukacyjnego, zakładów pracy, czy mediów była oczywistością. Jednak najważniejszą być może kwestią stała się kontrola czasu wolnego, której dokonywało się pod pozorem tworzenia m.in. organizacji młodzieżowych. Zgodnie z tym co pisze John Scott, władza działała dokonując manipulowania podmiotami sprawczymi za pośrednictwem nagród obiecanych za podporządkowanie się. Oferuje się ludziom rozmaite bodźce motywujące po to, by działali w ten czy inny sposób, pozostawiając im celowo ograniczoną wolność podjęcia innego działania<sup>15</sup>. W ten sposób w początkowych latach tworzenia państwa totalitarnego działał Związek Młodzieży Polskiej (i inne ideologiczne organizacje), wprowadzając socjalistyczne współzawodnictwo młodzieży na polu edukacji jako element indoktrynacji, ale również jako stosunkowo atrakcyjną propozycję dla uzyskania lepszych warunków życiowych.

*Główne motywy przynależności do ZMP miały w większości charakter koniunkturalny. Tylko działacz ZMP mógł liczyć na dyplom „przodownika nauki”, który zapewniał otrzymanie indeksu uniwersyteckiego. (...) ZMP był w szkole nosicielem idei komunistycznej walki klas. (...) Wzorem zakładów przemysłowych ZMP organizował w szkole*

<sup>14</sup> Muszyński H., *Wychowanie w społeczeństwie masowym*, [w:] Muszyński H. (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1989, s. 170-171.

<sup>15</sup> Scott J., *Władza, Siła*, Warszawa 2006, s. 29.

„współzawodnictwo socjalistyczne” obejmujące frekwencję, zachowanie, prace społecznie użyteczne i wyniki nauczania<sup>16</sup>.

Działania władzy celowo polegały na indoktrynacji, która miała tworzyć (i tworzyła) ludzi nie tylko nieświadomych politycznie czy społecznie, ale tę nieświadomość celebrujących jako coś pozytywnego. Zamkniętych na alternatywne formy funkcjonowania w społeczeństwie, analizujących wszelkie odstępstwa od wpojonych reguł jako coś podważającego programowaną jednakowość i zagrażające państwu, społeczeństwu, może nawet władzy. Istotnym przykładem, jak się wydaje, obrazującym tę jednakowość i brak tolerancji wszelkich przejawów odmienności, było traktowanie w PRL np. subkultur, a w szczególności jednej z pierwszych – bikiniarzy. Miłośnicy kultury amerykańskiej, zdecydowanie wyróżniający się na tle społeczności strojem i stylem bycia stanowili problem.

*W społeczeństwie kontrolowanym przez władze komunistyczne, forma oporu i bierności była uznawana za postawę wrogą. Stąd bikiniarski nonkonformizm stanowił potencjalne zagrożenie dla ówczesnego porządku społecznego, a nawet politycznego. (...) Bikiniarstwo rozumiane jako rodzaj chuligaństwa stało się jednym z wielkich problemów społecznych i prawnych w tamtym czasie. (...) Akcje zwalczania bikiniarstwa i chuligaństwa były podejmowane przez Milicję Obywatelską i ZMP<sup>17</sup>.*

Łatwo określony przeciwnik stawał się wrogiem publicznym, mimo że początkowo nikt nie uważał, że wybierając sposób tańca czy ubierania wybiera się światopogląd. Zmasowany atak propagandy przeciw bikiniarzom sprawił, że ze zwykłej mody zrobił się ruch społeczny, ruch kontrkultury (...)<sup>18</sup>.

Odstępstwo od norm, w każdym zakresie, było poważnym występkiem i wymagało działań korygujących ten „niedopuszczalny” wyjątek, niekiedy w sposób nad wyraz brutalny.

Uczeń-robotnik miał uczyć się, później pracować nie zadając pytań, miał być niedociekliwym wyrobnikiem. Model, który zaproponowała władza i wdrożyła szkoła na wiele lat niemal idealnie tworzył społeczeństwo ludzi, których Józef Tischner określił mianem *homosovieticus* – ludzi bezwolnych, podporządkowanych, oddających swój umysł za talon na samochód, przydział na mieszkanie czy darmowe wczasy. PRL tworzyła ludzi idealnie powielających schematy. Akceptujących określony porządek i łatwo rezygnujących z pytania o prawdę (oczywiście do pewnego momentu). Człowiek bezwolny stworzony w warunkach państwa totalnego okazywał się jednak

<sup>16</sup> Kryńska E. J., Mauersberg S. W., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Trans Humana, Białystok 2003, s. 137-138.

<sup>17</sup> Chłopek M., *Bikiniarze. Pierwsza polska subkultura*, WA „Żak”, Warszawa 2005, s. 130-131.

<sup>18</sup> Kuroń J., *Wiarą i winą*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1995, s. 65.

zadziwiająco sprawnym uczestnikiem walki o dobra materialne, których dostępność na rynku była znikoma. Być może ukrytym programem działania władzy było skierowanie aktywności obywateli w tym właśnie kierunku, odciągając ich od konieczności myślenia o czym innym niż dobra materialne. Sam system edukacyjny zaś opanował do perfekcji możliwość produkcji ludzi kompetentnych zawodowo, lecz biernych mentalnie.

*Marksizm ukazał jednostkę ludzką w całokształcie jej rzeczywistych powiązań z życiem społecznym. Wykazał również fałszywość innych sposobów widzenia. (...) moralność socjalistyczna to konsekwentnie i w całej rozciągłości moralność nurtu społecznego. Co więcej, nadaje temu nurtowi swoisty, szeroki zakres i realny sens. (...) Moralność socjalistyczna to moralność zaangażowana we wszystko, co jest działaniem na rzecz lepszej teraźniejszości i przyszłości innych ludzi, niezależnie od tego, czy działanie to dokonuje się w skali stosunków interpersonalnych, życia swojego środowiska, rozwiązywania, spraw własnego narodu lub państwa, czy też stosunków między narodami<sup>19</sup>.*

Absolutyzm tej moralności programowo odrzucał pluralizm w każdej praktycznie kwestii. W połączeniu z kolektywnym wychowaniem mackenrowskim, w którym podporządkowanie grupie było celem nadrzędnym, nie trudno było stworzyć ludzi, którzy przyjęliby założenia systemowe jako własne. W zasadzie szansa edukacyjna, którą dostali ludzie od władz komunistycznych, wsparta odbudową, a później rozbudową państwa, dała im niespotykane wcześniej możliwości awansu cywilizacyjnego. Możliwość migracji do miast, otrzymania mieszkania, wsparcia socjalnego i doskonalenia zawodowego, była w zasadzie spełnieniem marzeń wielu z nich (i źródłem wielkiego żalu do władz po 1989 r., które pozostawiły ludzi bez dotychczasowych zabezpieczeń). Możliwości te stawały się substytutem pragnień wolnościowych. Jednak – jak pokazała historia – nie do końca je zastąpiły.

Model ucznia w warunkach nowoczesnego państwa demokratycznego wyglądał zupełnie inaczej. Nie ograniczał jego aktywności, a wręcz ją wymuszał. Państwa demokratyczne, oparte na gospodarce rynkowej i kapitalizmie zmuszone były do wdrożenia swoich obywateli, aby funkcjonowali w taki sposób, dzięki któremu zrealizują szansę na to, aby stać się sprawnymi uczestnikami rynku, ludźmi gotowymi, aby poradzić sobie w życiu. Szkoła zgodnie z deweyowską zasadą miała nauczać zatem rzeczy praktycznych, użytecznych, które dadzą szansę na jak najlepsze przystosowanie do istniejących warunków. Mimo zdecydowanie słabszego wpływu ze strony państwa na system edukacyjny, władza zachowała możliwość współdecydowania o tym czego i jak uczyć. Osią, dookoła której toczą się rozważania o tym, czego i jak powinnościami edukacyjnych szkoły, był/jest rynek – nie tylko ekonomicznie najbardziej istotny element funkcjonowania państw demokratycznych, ale i mentalnie istotna przestrzeń myślenia o człowieku, a w każdym

<sup>19</sup> Muszyński H., *Rozwój moralny*, WSiP, Warszawa 1983, s. 29-30.

razie nadawania mu świadomości, że wszystko czego pragnie i co osiągnie zależy od niego. To zdecydowanie nieprawda, ale przeniesienie na człowieka odpowiedzialności za ewentualne sukcesy i porażki zwalnia władzę od odpowiedzialności za obywatela. Zawsze bowiem można stwierdzić, że ci którzy osiągnęli w życiu sukces zawdzięczają go jedynie sobie – stają się wtedy żywym dowodem dla innych, którzy również pragną coś osiągnąć w życiu. W drugim przypadku, tych którzy nie stali się ludźmi sukcesu, można przedstawić jako leniwych, nie wystarczająco zmotywowanych, mało zaradnych. Idealna broń obusieczna dla władzy, która dzięki rynkowi jest w stanie wytlumaczyć absolutnie wszystko, pomijając tak „mało istotne” kwestie jak kapitał kulturowy, społeczny, miejsce pochodzenia, status materialny, rasę, czy płeć. Zasadniczym celem szkoły w państwach opartych na gospodarce rynkowej było nauczenie jak sobie samemu dać radę. Szkoła ma zatem przygotować ludzi do tego, jak efektywnie konkurować, jak być lepszymi od innych, oraz jak najlepiej pożytkować swój sukces. Taka perspektywa edukacyjna opiera się na stworzeniu przestrzeni permanentnej rywalizacji, w której najbardziej istotne jest rozstrzygnięcie każdego działania po własnej myśli bez zbytecznej refleksji nad tym, co stanie się z człowiekiem, który nie chce lub nie może wygrywać, albo wcale nie chce konkurować. Nikt nie koncentruje się na dylematach związanych z uczestnictwem, bo każdy w warunkach rynkowych musi konkurować. Szkoła przekazuje recepty, które należy realizować dla osiągnięcia wymarzonego celu, pokazuje jak myśleć, aby wygrywać.

*Rynki zmuszają także aktorów społecznych do opierania swoich działań na rozważaniach innych, na sądach o kontekście, w którym się znajdują lub wynikach transakcji dokonywanych przez innych, zamiast na namyśle wewnętrznym dotyczącym ich własnych celów, zgodnych z przyjętymi przez nich wartościami. Uczestnik jest nieustannie zmuszany do reagowania, osądzania co było najlepszym posunięciem ex poste. (...) Działanie na rynku posługuje się jedną wspólną walutą: dążeniem do zaspokojenia materialnych interesów<sup>20</sup>.*

W takim układzie szkoła staje się miejscem pierwszej rywalizacji, kto jest lepszy, kto jest sprawniejszy w działaniu, komu wiedza przyniesie jak najlepsze materialne korzyści. Wyścig szczurów, który jest obecny coraz częściej w każdym typie szkoły (także podstawowej!), niesie za sobą olbrzymie koszty społeczne. Szkoła produkuje *dzieci-menedżerów*, które nie uczą się, żeby wiedzieć więcej (choć stanowi to niewątpliwie efekt uboczny wyścigu), ale po to, by zdać do lepszej szkoły średniej, dostać się na lepsze studia, być zatrudnionym w najlepszej firmie. Zarabiać i wydawać jak najwięcej. W polskich realiach, po transformacji 1989 roku, możemy również odnaleźć szkołę opartą na grze rynkowej. Powstają gimnazja i licea o profilach menedżerskich, które

<sup>20</sup> Janson S., *Rynki czy demokracja dla edukacji*, [w:] Kwiecieński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V, *Studia kulturowe i edukacyjne*, Toruń 1997, s. 80.

przygotowują młodych ludzi do istnienia w warunkach ciągłej konkurencji. Doskonała akomodacja przejawia się chociażby przez umiejętność zarabiania pieniędzy na rówieśnikach. Za przykład niech posłużą wirtualne postaci z gier sieciowych<sup>21</sup>, którymi młodzi menedżerowie handlują na internetowych aukcjach, często bezwzględnie wykorzystując łatwowierność rówieśników<sup>22</sup>. Edukacja w warunkach liberalnej demokracji pozwala stworzyć człowieka, który wierzy, że jest skazany na sukces, który może zdobyć w jeden sposób. Ciągłe wygrywanie i pokazując, że nie istnieje dla niego konkurencja. Korzystając z tego właśnie faktu powstaje przemysł edukacyjny, oferujący edukację w każdej formie i skierowaną do wszystkich jej potrzebujących (albo zmuszonych by z niej skorzystać). Stąd też można zauważyć, na przykład, niezwykłą dynamikę ludzi studiujących w Polsce po 1989 roku, ale jednocześnie do tego niebywale pozytywnego trendu należy dodać, że mamy również do czynienia z ciągłą deprecjacją statusu wyższego wykształcenia. Staje się ono bowiem wymaganym elementem CV, nie zaś potwierdzeniem umiejętności właściciela dyplomu. Handel papierowymi kompetencjami kwitnie, a coraz bardziej wymagający pracodawcy pragną jedynie zwycięzców.

*Rynek unaocznia, usprawiedliwia i utrwała nierówność, wymaga krótkotrwałych adaptacji edukacji do ofert pracy, wielokrotnie uprzywilejowuje już i tak uprzywilejowanych. Tymczasem demokracja – drugi oczywisty i trwały nurt polskich przemian po roku 1989 – wymaga dokładnie odwrotnych działań i cech samej edukacji<sup>23</sup>.*

Co zrobić z tymi, którzy nie wytrzymują tempa, nie potrafią się odnaleźć w liberalnie sformatowanej rzeczywistości? Naomi Klein w części swojej książki *No Logo* poświęconej pracy, a w zasadzie jej brakowi (*No Jobs*) pokazuje, jak wielkie korporacje traktują swoich pracowników (zwłaszcza w państwach ubogich), jak łamane są prawa pracownicze oraz jak wygląda nowy system pracy. Rezygnując z określenia pracownik, wprowadza nowe „czasownik”, zlepek słów: czasowy i pracownik; na ukazanie nowej globalnej rzeczywistości pracowniczej, w której brak umów o pracę skazuje ludzi na łaskę pracodawców<sup>24</sup>. Nawet jeśli przedstawiają dyplomy szkół wyższych skazani są na *epizody marketowe*. Do wielkich sieciowych sklepów trafia coraz więcej osób z wyższym wykształceniem, które zmuszone są do rozpoczynania swojego życia zawodowego od wykładania towarów na półkach albo ich czyszczenia. Paradoksalnie mimo starań, nakładów, być może również wyrzeczeń,

<sup>21</sup> Jak chociażby Tibia, [www.tibia.pl](http://www.tibia.pl).

<sup>22</sup> Sprzedawane postaci są później odbierane, ponieważ sprzedawcy zachowują dla siebie kody postaci. Wirtualne oszustwo za zwyczaj uchodzi płazem, ze względu na słabe uregulowania prawne, czy brak wiedzy u rodziców jak postępować z wirtualnymi przestępcami.

<sup>23</sup> Kwiecieński Z., *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, [w:] Kwiecieński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V, *Studia kulturowe i edukacyjne*, Toruń 1997, s. 120.

<sup>24</sup> Klein N., *No Logo*, Świat literacki, Warszawa 2000, s. 213-297.



nie udaje im się znaleźć dobrej pracy i stają się w pewnym sensie ofiarami neoliberalnej gospodarki, a także jej wpływu na edukację. Mimo chęci osiągnięcia sukcesu, która jest stale tworzona w szkołach, ludzie zostają skazani na niebyt dzięki wielkiej polityce, z której działań większość nie zdaje sobie sprawy. Szkoła w warunkach liberalnej demokracji zamiast oświecania ludzi hasłami wolności i autokreacji, wytwarza konieczność ciągłej walki i rywalizacji o bycie najlepszym. Wydaje się to bardzo niepokojącym trendem, zwłaszcza jeśli przyjmiemy do wiadomości, że szkoła z miejsca, w którym ludzie się uczą, staje się polem permanentnej rywalizacji o wszystko.

Uczeń w szkole opartej o wolny rynek jest również konsumentem wszystkiego co go otacza. Edukacja kreowana przez państwo i rynek jest w gruncie rzeczy pełna ideologii i trików wychowawczych, które formują ucznia na dobrego obywatela, nie informując go o tym, że nie ma większego wpływu na swoją rzeczywistość ponad to, że wybierze kolor swojego nowego auta. Taka edukacja „produkuje” obywatela-konsumenta, który w żaden sposób nie jest w stanie opisać swojej rzeczywistości. Nawet często nie posiada świadomości, że świat można odbierać w innej perspektywie niż ta z góry obowiązująca. Konsumeryzm staje się naczelną ideologią, co wydają się potwierdzać liczne teorie ukazujące, jak funkcjonują ludzie i społeczeństwa obywatelskie koniecznością posiadania dóbr wszelakich. Potrzeby w konsumeryzmie istnieją bowiem nie po to, by je zaspokoić, ale po to by nakręcić koniunkturę. Jak trafnie zauważa Zygmunt Bauman *Społeczeństwo konsumpcyjne głosi niemożność zaspokojenia i własny postęp mierzy stale rosnącym pożądaniem*<sup>25</sup>. Edukacja, której głównym celem jest dostarczanie na rynek kolejnych konsumentów obywatelskich, podobnie jak edukacja totalitarna. Efektem kształcenia, w którym dominuje nastawienie na konsumpcję nie może być człowiek świadomy siebie i rzeczywistości, w której funkcjonuje, ale poszukujący nieustannych okazji do konsumenckiego spełnienia gracz rynkowy. Polityka, ideologia, czy sama edukacja stają się elementami rynku i konkurencji, wybory obywatelskie zaczynają odpowiadać wyborom konsumenta, decyzje o edukowaniu się przede wszystkim mają w przyszłości odpłacić się zapewnieniem środków na konsumowanie. W tak wyedukowanym społeczeństwie istnieje tylko jedna istotna rola, właśnie konsumenta, której istota polega na

*obowiązkowym, rytmicznym, spokojnym, regularnie rosnącym (bez niekontrolowanych „wstrząsów”) konsumowaniu konsumpcji. (...) Konsument konsumuje konsumpcję i przez konsumowanie jego życie nabiera sensu*<sup>26</sup>.

Społeczeństwo konsumentów nie zadaje pytań, które zmuszają władzę do niewygodnych odpowiedzi. Ludzie, których głównym celem jest

<sup>25</sup> Bauman Z., *Społeczeństwo w stanie obłężenia*, Sic!, Warszawa 2006, s. 212.

<sup>26</sup> Rutkowski K., *Ostatni pasaż, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2006, s. 34.

konsumpcja, pozwalają władzy trwać przekonani o tym, że to ona zabezpiecza im możliwość realizacji planów, które posiadają. Trafne wydaje się spostrzeżenie Piotra Żuka:

*Jednostka, chcąc kierować swoim życiem, zdaje się na pomoc sił, które kierują całym jej światem. Czy można wyobrazić sobie bardziej skuteczną kontrolę społeczną?<sup>27</sup>*

Model ucznia w każdym wydaniu ogranicza człowieka przystosowując go do systemu społecznego i wymagań władzy. Za każdym razem również nakazuje mu realizację zadań, które przyjmuje jako własne nie dostrzegając manipulacji. Uczestnik edukacji na każdym poziomie i w każdych realiach staje się zakładnikiem twórców i zarządców systemu edukacyjnego. Obserwatorzy ponowoczesności dostrzegają, że skuteczność każdego systemu społecznego polega na bezwiednym przywłaszczeniu założeń proponowanych przez władzę jako swoje własne. Jak zauważa Zygmunt Bauman:

*tajemnica skutecznej „socjalizacji” polega na sprawieniu, aby jednostki chciały robić to, czego system od nich wymaga. Cel ten można osiągnąć w sposób jawny przez zdobycie poparcia dla zadeklarowanych (i uzgodnionych) interesów „całości społecznej”, takiej jak państwo lub naród, za pomocą różnorodnych procesów określonych mianem „wzbudzania ducha”, „edukacji obywatelskiej” lub „indoktrynacji ideologicznej”, jak to miało miejsce w „twardej” fazie nowoczesności (...) Można go także osiągnąć pośrednio przez jawne lub potajemne narzucanie czy wpajanie określonych wzorów behawioralnych, a także wzorów radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Kiedy ludzie zaczną według nich postępować (a nie ma innej możliwości, skoro alternatywne rozwiązania i umiejętności potrzebne do wcielenia ich w życie stają się przestarzałe i zanikają), podtrzymują w tym samym system. Zjawisko to obserwujemy na przykład w płynnej fazie nowoczesności, czyli w społeczeństwie konsumentów<sup>28</sup>.*

Każdy model ogranicza – ta obserwacja doprowadziła krytycznych badaczy do poszukiwań form mniej opresyjnych dla ucznia.

Jacek Kuroń w tym kontekście proponuje tworzenie globalnej alternatywy edukacyjnej, która mogłaby stać się szansą dla szkoły, której nie sposób wyeliminować z powszechnego systemu. Taką rewolucję edukacyjną należy rozpocząć

*od skrzyknięcia na całym świecie ludzi, dla których oświata jest sprawą najważniejszą czy jedną z najważniejszych. Ludzie ci zorganizują się w grupy wokół wspólnych pomysłów i inicjatyw. (...) zadaniem inicjatorów będzie tworzenie (...) placówek – mam na myśli nie tylko szkoły, ale różnego typu instytucje, od przedszkoli po uniwersytety, które powstaną równoległe do istniejącej już sieci oświatowej. (...) W programie każdej*

<sup>27</sup> Żuk P., *Demokracja symulacji, czyli McDonaldyzacja życia publicznego w III RP*, Żuk P. (red.), *Demokracja spektaklu*, Scholar, Warszawa 2004, s. 54.

<sup>28</sup> Bauman Z., *op. cit.*, s. 171.

*placówki musi być uwzględnione współdziałanie wychowawców z rodzicami i środowiskiem lokalnym (...) nowe placówki muszą odrzucić tradycyjne metody nauczania*<sup>29</sup>.

Kuroń odnajduje także ludzi, którzy mogliby podjąć się tej karkołomnej inicjatywy. W „Liście do przyjaciół alterglobalistów” nawołuje:

*To wy, drodzy przyjaciele, musicie dokonać tego, czego nie są w stanie zrobić dzisiejsze elity: tworzyć nowe koncepcje współpracy społecznej, urzeczywistniać ideały wolności, równości i sprawiedliwości społecznej. Przed Wami wyzwanie rewolucji edukacyjnej – zniesienia wszelkich przeszkód w dostępie każdego mieszkańca globu do kultury*<sup>30</sup>.

Wyzwanie jest niestęchanie trudne, bowiem obalenie monopolu jest o tyle niełatwe, że szkoła nie jest dziś jedną instytucją, ale niemal organizmem edukacyjnym, który ciągle się zmienia pod kątem organizacji, ale niestety nie jako twór ideologiczny. Siła ruchu alterglobalnego polega na różnorodności i mobilności, a także przekonaniu, że jest to ostatnia chwila, aby przekazać ludziom, że świat to coś więcej niż PKB, konto VIP i indeks giełdowy. Edukacja alterglobalna nie toczy się w szkole, ale na ulicy. Ulica staje się oczywiście edukacyjną przenośnią, ale wskazania są jednoznaczne, nie ma miejsca na myślenie krytyczne w szkołach i na uniwersytetach, zatem trzeba szukać nowych przestrzeni edukacyjnych, ulica staje się zatem doskonałym miejscem by nauczać i uczyć się. Jest jak najbardziej publiczna, jest często zatłoczona, pojawiają się na niej nieznanymi ludźmi, którzy obserwując co się na ulicy dzieje, biorą udział w edukacji mimowolnej, która uczuła ich na rzeczywistość. Jest demokratyczna, nie ma właścicieli, nie ma na niej lepszych i gorszych. Fenomen ulicy polega na jej egalitaryzmie. Nie ważne czy ktoś jest biedny czy bogaty, czy jeździ mercedesem, czy zdezelowanym rowerem, zawsze ma niezbywalne prawo być na ulicy. Skończyła się monopolistyczna rola szkoły, jako instytucji edukacyjnej. Nieograniczony dostęp do mediów, a poprzez nie do informacji pozwala na to, by zrezygnować z instytucji szkoły. Ludzie nie mają większego interesu, aby chodzić do miejsca, z wszech miar dla nich nieprzychylnego i opresywnego. Alterglobaliści doskonale odnajdują się w tej sytuacji proponując edukację „bezbolesną”, często połączoną z działaniem w dobrowolnych organizacjach, także zabarwionych politycznie. Tyle, że wybór tej organizacji jest świadomy, a nie ukrywany i przymusowy. Edukacja w warunkach rzeczywistości globalnej staje się, być może, ostatnią szansą na wyrównanie możliwości rozwojowych i egzystencjalnych ludzi. Jednak, aby skorzystać z niej w pełni, trzeba wykazać się odrobiną myślenia krytycznego i uświadomić sobie, że uczenie się w warunkach wolności, bez przymusu, jest o wiele bardziej wymagające i angażujące aniżeli w szko-

<sup>29</sup> Kuroń J., *Działanie*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2002, s. 162-163.

<sup>30</sup> Kuroń J., *List do przyjaciół antyglobalistów*, Warszawa 2004, pobrano ze strony trybuna.com.pl 27.04.2004.

le. Jeśli ta świadomość nie wystraszy ludzi, to być może zmiana edukacyjna faktycznie się ziści w społeczeństwie ludzi wolnych i równych.

Inni krytyczni badacze nawiązują do wyzwolenia przez świadomość, wzbudzenie krytycznego zastanowienia nad miejscem człowieka w jego rzeczywistości i refleksyjnym podejściu do swojego życia. Koncepcje Illicha, Freire, Kuronia, McLarena, Girouxa (i kilku innych badaczy i praktyków edukacji, szeroko rozumianej jako alternatywna) ukazują, że ewentualna zmiana możliwa jest tylko w kontekście zaangażowania jednostek w zdobywanie wiedzy i weryfikację kanałów, z których owa wiedza pochodzi. Skoro szkoła straciła monopol wiedzy, to dlaczego nieustannie wszyscy, którzy myślą o edukacji zwracają się ku niej. Siła przyzwyczajenia, która obezwładnia także naszą mentalność, nie pozwala myśleć o wiedzy bez łączenia jej z kształceniem formalnym i certyfikowaniem wykształcenia. Jeżeli potrzebne nam do życia są cenzurki, to faktycznie nie ma możliwości obalenia edukacyjnego monopolu szkoły. Ale jest zawsze szansa na jej mentalne unicestwienie. Można być uczestnikiem szkoły, można zdobywać w niej świadectwa, można akceptować jej programy, ale nie można pozwolić, aby ona zawładnęła życiem uczniów, ich rodzin i społeczności lokalnych. Stąd miejscem idealnym do realizacji wszelkich postulatów alternatywnych koncepcji edukacyjnych i pedagogicznych wydaje się przestrzeń pozaszkolna. Taka edukacja jednak wymaga samozaparcia, świadomości i przekonania, że człowiek dzięki edukacji ma szansę na wyzwolenie. Uczeń w takim wymiarze traci też przypisywane dotąd jego roli poddaństwo i zyskuje nieziszczalną w szkole możliwość jednoczesnego bycia nauczycielem, bowiem w nieformalnej edukacji role nauczyciela i ucznia mogą być tożsame. Nadanie uczniowi prawdziwej podmiotowości jest jednocześnie przepustką do myślenia o nim jako o obywatelu, który potrafi działać w przestrzeniach pozakomercyjnych i egzekwować swoją aktywnością przysługujące mu prawa. Edukacja pozaszkolna staje się przestrzenią demokratycznego współistnienia wszelkich zaangażowanych w nią podmiotów.

### Model nauczyciela

Modelowa szkoła jest instytucją, którą dla realizacji zamierzonego efektu muszą wypełnić ludzie wykonujący zamierzenia władzy. Nauczyciele pełnią zatem rolę nie tylko tych, którzy przekazują wiedzę, ale stają się również *utrwalaczami systemu*. Bourdieu i Passeron zauważają, że:

*Praca pedagogiczna (niezależnie od tego, czy jest prowadzona przez Szkołę, Kościół czy Partię) ma na celu produkcję osobników trwale i całkowicie przekształconych dzięki długotrwałej działalności służącej ich przeobrażeniu, nastawionej na wyposażenie ich w stałe i zdolne do inwersji wykształcenie (habitus), czyli we wspólne schematy my-*

*ślenia, percepcji, oceny i działania. Owa seryjna produkcja osobników identycznie zaprogramowanych wymaga produkcji osobników odpowiedzialnych za programowanie (którzy sami są identycznie zaprogramowani) oraz zestandaryzowanych instrumentów konserwacji i przekazu (...) nauczający stanowią najbardziej doskonały produkt systemu produkcji, którego odtwarzanie do nich należy<sup>31</sup>.*

W każdych warunkach społecznych, politycznych i kulturowych nauczycielom przypada nakaz wpajania zasad istniejącego ładu. Ten właśnie mechanizm sprawia, że wypełniając swoje zawodowe zobowiązania działają jednocześnie na rzecz władzy. Jakikolwiek próby odstępstwa od wyznaczonych przez władzę reguł spotykają się z sankcją władzy edukacyjnych, zaczynając od dyrekcji szkoły przez władze oświatowe, na ministerstwie edukacji kończąc. Nauczyciele często, jak się wydaje, nieświadomie wraz z realizowanym programem edukacyjnym i wpojonym wcześniej (w szkole, kiedy sami byli uczniami) podporządkowaniem, przygotowują do realizacji zadań, jakie szkole zaplanowała władza. Nauczyciel w szkole-fabryce odgrywa rolę nadzorca, czy kontrolera jakości, są to mało istotne stanowiska, ale kluczowe dla realizacji celu jakim jest, przedstawiane wcześniej, ograniczenie możliwości emancypacyjnych uczniów/obywateli. Wszelkie skojarzenia z *Nowym wspariałym światem* Huxleya są nieprzypadkowe. Tak jak w przedstawionej w antyutopii fabryce ludzi, w szkole od początku dokonywany jest proces selekcji, odpowiedniej produkcji, a w końcu pożądanego reprodukcji społeczeństwa. Pytania o nauczyciela dotyczą w tym kontekście przede wszystkim jego wyzwolenia, a dopiero później tego jak powinien uczyć. Bowiem to emancypacja nauczyciela jest pierwszym krokiem do zmiany systemu edukacyjnego.

Modernizm, opierający się na schematach, standardach i procedurach opisujących i układających wszystko wedle ustalonych reguł, czyni nauczyciela funkcjonariuszem, nadzorcą, czy *utrwalaczem*. Określona sztywno rola idealnie wpisuje się w industrialny charakter szkoły-fabryki. Nauczyciel posiada władzę, której nie może podważyć nikt poza jego zwierzchnikami. Uczniowie i rodzice zmuszeni są ten fakt zaakceptować, tak samo jak akceptują istnienie władz politycznych i istniejącego ładu. Pomimo wszelkich różnic systemów edukacyjnych, za każdym razem rola nauczyciela wydaje się być niezmienna. Sprawujący władzę mają bowiem świadomość, jak istotna jest to rola dla budowania pożądanego modelu społeczeństwa. Opresja tej roli polega na tym, że nauczyciel także staje się zakładnikiem władzy. Nie należy bowiem zakładać, że ludzie, którzy chcący uczyć innych, mają świadomość, że stają się gwarantami trwałości władzy. Przychodząc jednak do szkoły trafiają do instytucji o charakterze totalnym, w której niepodporządkowanie się panującym w niej regułom oznacza utratę pracy. Trwanie w jednak w szko-

<sup>31</sup> Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja*, PWN, Warszawa 2006, s. 304-305.

le oznacza w ostatecznym efekcie podporządkowanie jej regułom. Instytucje totalne, o których wspomina Goffman, tak sprawnie manipulują ludźmi, że

*nie dążą właściwie do przeforsowania kultury własnej, lecz wytwarzają i podtrzymują swoiste napięcie między środowiskiem macierzystym podwładnego, a światem instytucji, które wykorzystują jako narzędzie kierowania ludźmi<sup>32</sup>.*

W tym kontekście szkoła staje się instytucją, w której nieustannie dokonuje się przemoc. Dokonujący jej nauczyciele, paradoksalnie również podlegają tej samej przemocy, bowiem za jakiegokolwiek odstępstwo od panujących w szkole reguł również doświadczają opresji. Niezwykle trudno jest przełamać monopol szkoły – instytucji totalnej, bowiem sposób jej organizacji unicestwia wszelkie reformy, dostosowując je do istniejących warunków. Za tym idzie również brak możliwości realnej zmiany roli nauczyciela w szkole. Pomimo wszelkich działań zmierzających do przebudowy tej roli, są to jedynie działania maskujące jej opresyjny charakter. Nauczyciele zgodnie z postulatami starają się podchodzić bardziej podmiotowo do uczniów i ich rodziców; zdobywają nowe (często jedynie papierowe) kompetencje, które mają usprawniać ich pracę; stosują coraz lepsze metody pracy, a mimo to niezmiennie nie mogą wyzbyć się posiadanej władzy i nieustannie panują nad uczniem, nawet jeśli woleliby być jego partnerem. Rola nauczyciela ciągle istnieje w oparciu o przemoc symboliczną i ciche sankcjonowanej tej nieuprawnionej władzy przez system edukacyjny.

Wydaje się, że w szkole zorganizowanej wedle XIX i XX-wiecznych koncepcji trudno mówić o jakiegokolwiek skutecznej zmianie, jeśli nie będzie ona szybka i radykalna. W innym wypadku system edukacyjny zdoła ją ośwoić i przystosować do swoich warunków, jak niejednokrotnie to czynił. Być może szansą na odmianę staje się rzeczywistość ponowoczesna, w której w zasadzie wszystkie aktywności i przestrzenie nabierają nowych znaczeń. Ponowoczesna dekonstrukcja dotyczy nauczycieli, uczniów, szkoły i edukacji. Pojawiające się w kontekście edukacji propozycje mimo wielu przestrzeni, których dotyczą, zdają koncentrować się na nauczycielu jako osobie coraz bardziej świadomej siebie oraz na tym, że szkoła nie jest jedyną przestrzenią, w której może on funkcjonować. Christopher Day zastanawiając się nad atrybutami nowej roli nauczyciela, podkreśla jak bardzo istotne dla niego są: rozwój wpisany w koncepcję całościowego uczenia się; świadomość, że szkoła jest tylko jednym z miejsc, w którym pojawia się dziecko, a nie jedynym; obserwacja zmieniającego się świata i próby zrozumienia zachodzących przemian; działanie na rzecz dostosowania szkoły do rzeczywistości ucznia; a w końcu porzucenie sztywnej roli nauczyciela, który zajmuje się dzieckiem jedynie

<sup>32</sup> Goffman E., *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] Derczyński W., Jasińska-Kania A., Szacki J. (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, PWN, Warszawa 1975 s. 155.

w szkole i autentyczne zainteresowanie się podopiecznym, jego problemami, jego życiem poza szkołą<sup>33</sup>. Można odnieść wrażenie, że w tych postulatach nauczyciel uzyskał nową, bardziej ludzką twarz. Z urzędnika/tyrana/despoty winien stać się demokratą czy transformatywnym intelektualistą. O roli nauczyciela w kontekście demokratyzacji przestrzeni społecznej pisze również Henryka Kwiatkowska, uznając dialog, tolerancję, umiejętność reagowania na sytuacje konfliktowe czy też zdolność do rozumienia i wytwarzania oporu jako elementy kluczowe dla budowania jego tożsamości.

*Warunkiem ontologicznym tworzenia (...) tożsamości nauczyciela, jest dialog z Innym. (...) Niezbymalną podstawą ontologiczną kształtowania i rozpoznawania tożsamości nauczycieli jest tolerancja różnicy, odmienności. (...) Kształtowaniu tożsamości towarzyszy sytuacja oporu. Opór jest typowym zjawiskiem wychowawczych relacji nauczyciel – uczeń. Im bardziej nauczyciel wykazuje zrozumienie dla uczniowskiego oporu, tym bardziej jego reakcje na opór są konstruktywne (...)*<sup>34</sup>.

Kwestia oporu w edukacji, pojawiająca się w pracach licznych pedagogów, ukazuje szkołę jako miejsce konfliktu i w przeciwstawieniu się jej (a także nauczycielom) dostrzega szansę na uwolnienie od przymusu bycia: do brym uczniem, grzecznym dzieckiem, doskonale wychowanym człowiekiem, czyli pożądanym przez różne środowiska „produktem”. Henry A. Giroux uważa, że:

*Pedagogiczna wartość oporu polega częściowo na przeniesieniu pojęć struktury i działalności ludzkiej, pojęć kultury i samodoskonalenia (self-formation), do nowej problematyki w analizie procesu kształcenia. Odrzuca ona założenia, że szkoła jest instytucją po prostu nauczającą (instruczalną), a przez to nie tylko upolitycznia pojęcie kultury, ale również wskazuje na potrzebę, analizy kultury szkolnej z wyróżnieniem obszarów walki i kontestacji. Wiedza pedagogiczna, wartości i relacje społeczne są teraz umieszczone w kontekście żywych stosunków antagonistycznych i wymagają zbadania, jaką rolę odgrywają w kulturach dominującej i podporządkowanej charakterystycznych dla szkoły. Elementy oporu stają się teraz punktem ogniskowym w konstruowaniu różnych zbiorów doświadczeń życiowych, doświadczeń, w których uczniowie mogą mieć swój głos, utrzymywać i rozszerzać pozytywne wymiary ich kultur i historii. Opór zwraca również uwagę na potrzebę wyjaśniania interesów ideologicznych osadzonych w różnych systemach informacyjnych szkoły, szczególnie różniących się w zakresie programu, sposobu narzucania i procedur oceniania*<sup>35</sup>.

Opór dotyczy tak samo nauczycieli, jak uczniów i stanowi szansę na przełamanie programowanej niemocy w byciu-sobą w szkole, i we wszystkich innych instytucjach. Astrid Męczkowska prowadząc dociekania nad

<sup>33</sup> Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczycieli. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004, s. 273-294.

<sup>34</sup> Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczyciela. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk, 2004, s. 197.

<sup>35</sup> Giroux H. A., *Reprodukcja, opór i akomodacja*, [w:] Kwieciński Z., (red.), *Nieobce dyskursy, cz. I, Studia kulturowe i edukacyjne*, Toruń 1991, s. 36-37.

rolą podmiotu w pedagogice dostrzega konieczność relacji międzyosobowej, w której bardzo istotna jest autentyczność.

*Atrybut autentyczności przypisywany człowieczeństwu jest szerzej charakteryzowany za pośrednictwem kategorii integralności (integryty), kumulującej w sobie dwojaki sens: prawości oraz niepodzielności. Integralność, łącząca w sobie aspekt integralności osobowej i moralnej nie może być osiągnięta ani przez jawne narzucanie znaczeń uczniowi przez nauczyciela, ani też w postaci jego ukrytej manipulacji nad uczniem. (...) Cele edukacji jako relacji międzyosobowej pozostają osadzone w perspektywie wyzwani do autentyczności jako zadania rozwojowego człowieka<sup>36</sup>.*

Wnioski, jakie wysuwają się z analizy przedstawionych fragmentów ukazują, jak bardzo musi zmienić się rola nauczyciela w ponowoczesności oraz że mówienie o modelu nauczyciela jest absolutnie niemożliwe. Wyzwolony nauczyciel przestaje być urzędnikiem, staje się człowiekiem świadomym siebie, bo wiedza o sobie, zdolność rozumienia siebie-w-świecie daje możliwość bardziej empatycznego podejścia do ucznia. Empatia w tym kontekście jest nie tylko zdolnością do wczuwania się w emocje i odpowiedniego reagowania na nie, lecz staje się również prostą drogą do dostrzeżenia w uczniu człowieka, który bez względu na wiek ma doświadczenia, odczuwa i jest tak jak jego nauczyciel człowiekiem. Niby niewiele, ale ta zmiana w myśleniu burzy mur, który dotąd był celowo wznoszony. Nauczyciel-urzędnik, czy „kontroler jakości”, nie był zainteresowany biografią ucznia. Inną ważną zmianą wydaje się zdobycie świadomości, że szkoła nie jest jedynym miejscem, które edukuje, a to oznacza, że nauczyciele również nie są jedynymi, którzy uczą. Ponowoczesność wręcz wymusza edukację wszystkich i wszędzie. Miejsce uczenia się nie ma znaczenia – może to być szkoła, ulica, kawiarnia, czy cyberprzestrzeń, a nauczycielem może być w zasadzie każdy. Edukacja z kształcenia ujętego w sztywnych ramach, staje się zwyczajnym elementem codzienności, *lifelong learning* staje się praktyką edukacyjną, która nie jest ani przymusem, ani nieprzyjemnością, jest odpowiedzią na dynamiczne zmiany, którym nieustannie podlegamy. Model nauczyciela funkcjonujący dziś w szkole jest mentalnym i instytucjonalnym więzieniem dla ludzi rozumiejących jak wygląda współczesna edukacja. Wyzbycie się całej przemocy i zadęcia, które wpisane są w modernistyczną rolę nauczyciela, wymaga radykalnego odejścia od tradycyjnego rozumienia roli. Nauczyciel w ponowoczesności musi rozumieć zmianę swojej pozycji i świadomie do niej podchodzić, nie tylko aktualizując nieustannie swoją wiedzę, ale i również zmieniając swoje nastawienie w wielu kwestiach, których dotąd nie próbował nawet analizować. Czujność nauczyciela jest szansą na jego dalsze funkcjonowanie. Absolutnie trafne w tym kontekście wydają się spostrzeżenia Carla Rogersa:

<sup>36</sup> Męczkowska A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 202.



*Postrzegam wspieranie procesu uczenia się jako cel kształcenia, jako sposób, przy pomocy którego możemy rozwijać uczącego się człowieka. Sposób, w jaki możemy uczyć się żyć jako indywidualności w procesie. Widzę wspieranie procesu uczenia się jako funkcję, która może dawać konstruktywne, niezobowiązujące, zmieniające się, procesualne odpowiedzi na niektóre z głębszych dylematów współczesnego człowieka. (...) Wszyscy wiemy (...) że możliwość inicjowania takiego procesu uczenia się nie tkwi w profesjonalnych umiejętnościach nauczyciela, jego teoretycznej znajomości przedmiotu, w procesie planowania programu zajęć, w wykorzystaniu pomocy audiowizualnych czy metod programowanego nauczania. Nie tkwi także w jego wykładach i pokazach czy obfitości książek, choć każdy z tych elementów mógłby być wykorzystany jako istotne źródło. Wspieranie pełnego znaczenia procesu uczenia się ukryte jest za pewnymi cechami nastawienia, które ujawniają się w osobistej relacji między facylitatorem a osobą uczącą się<sup>37</sup>.*

Nie sposób uciec od wrażenia, że „ponowoczesny nauczyciel” wpisuje się w koncepcje edukacji alternatywnej. Przemiany, które wdrażali twórcy szkół wolnościowych, wydają się odpowiadać potrzebom chwili. Obalenie nauczyciela w wydaniu totalnym jest korzystne dla wszystkich uczestników edukacji. Dla nauczycieli z przyczyn już wymienionych. Dla uczniów, bo być może wreszcie poczują więź i inspirację. Dla szkoły w końcu, bo to być może jej ostatnia szansa. Wyzwolony nauczyciel jest jednak zdecydowanie niepotrzebny władzy, bo jest dla niej groźny, a w zasadzie jego potencjalny wpływ na uczniów. A najlepszym na to dowodem wydają się być biografie Paulo Freire, Ivana Illicha, czy Jacka Kuronia. Niepokorni, przełamujący tabu edukatorzy są w stanie dokonać zmian nie tylko w systemie edukacyjnym, ale przede wszystkim społecznym i politycznym. Kurs czytania dla dorosłych dawał Brazylijczykom możliwość głosowania i świadomego decydowania o sobie. Krytyczne słowa Illicha wobec Kościoła doprowadzają do jego ekskomuniki, a postulat tworzenia świadomych – dzięki edukacji – społeczeństw w państwach latynoskich i krytyka hegemonii USA względem mniejszości etnicznych, nie był mile widziany przez władze polityczne. A w końcu Jacka Kuronia batalie edukacyjne pokazują na przykładzie chociażby Uniwersytetu Powszechnego w Teremiskach, że edukacja może inspirować ludzi i wyrównywać ich życiowe szanse w atmosferze wzajemnej życzliwości i braku edukacyjnej przemocy. Ponowoczesny nauczyciel, aby istnieć, musi stać się zaangażowanym, świadomym i rozumiejącym innych człowiekiem. To niełatwe zadanie, zwłaszcza, że stereotypowa ciągle szkoła w żaden sposób nie zachęca do zmiany, naiwnie wierząc, że to rzeczywistość dostosuje się do niej.

<sup>37</sup> Rogers C., *O stawianiu się sobą*, Rebis, Poznań 2002, s. 81.

## Reasumując

Nie trudno dojść do – poniekąd bolesnej – refleksji, że dla trwałości ładu społecznego utrzymanie modeli jest nadal kluczowe. Dodatkowo niezwykle istotne jest (jak można łatwo zaobserwować) petryfikowanie wszelkich edukacyjnych modeli, sama szkoła nie jest w stanie „wyprodukować” uczniów bez nauczycieli. Konserwacja modeli edukacyjnych jest zauważalna w każdym niemal wymiarze. Dyskusji podlegają lektury, nowe programy, organizacja systemu szkolnego na każdym etapie, czy propozycje dotyczące zmian kształcenia nauczycieli. Dysputy te zwykle nie zmieniają niczego. Dzieci czytają teksty, które (ze względów kulturowych) często są dla nich już niezrozumiałe; autorskie programy edukacyjne są pacyfikowane nim zostaną wdrożone; nauczyciele nadal będą kształceni nieefektywnie, a polska edukacja nie wyjdzie z intelektualnego dołka, bo władarze systemu edukacyjnego nie mieli i nie mają odwagi, aby dokonać przełomu. Zamiast tego pojawiały się propozycje „wyrównania szans” przez ubranie dzieci w jednakowe ubrania, zapobieżenie całemu złu w szkole przez zakaz używania telefonów komórkowych, czy wręcz aberracyjne pomysły uczenia dzieci patriotyzmu, jako oddzielnego przedmiotu. Do całej gamy pozorowanych działań reformatorskich można dołączyć coroczne, w zasadzie tradycyjne już, kłótnie polityków na brakiem jednych pozycji i nadmiarem innych w kanonie lektur. Takie działania oczywiście ukazują pozorną, populistyczną troskę o szkołę, uczniów, nauczycieli, ale nie wyrażają pragnienia zmiany, która nie tylko jest potrzebna, ale konieczna. Jeśli chcemy myśleć o istnieniu w społeczeństwie ludzi świadomych, nie można wierzyć władzy, której nigdy na świadomości obywateli nie zależało. Należy zacząć działać, aby przejąć kontrolę na własną edukacją, własnymi refleksjami, a w końcu nad własnym życiem. Aby tego dokonać, trzeba edukację pozbawić wszelkiej przemocy, jaka w niej występuje i sprawić, aby uczenie się było kojarzone jako czynność zwykła, codzienna, przyjemna, dzięki której człowiek czuje się po prostu lepiej, bo wie kim jest, po co robi określone rzeczy i potrafi odnaleźć siebie-w-świecie. Edukacja winna być bezprzemocowym składnikiem biografii, istotnym, bo dzięki niej człowiek zdobywa świadomość siebie. Zwłaszcza obecnie, kiedy rzeczywistość jest bardziej niezrozumiała niż kiedykolwiek wcześniej.

Zagubieni w otaczającej rzeczywistości ludzie są w jakimś stopniu ofiarami transformacji systemowej. Nie chodzi tutaj o zawiedzione nadzieje polityczne, ekonomiczne czy społeczne, chociaż jest ich straszliwie wiele. Ofiarami transformacji wydają się być wszyscy ludzie, którzy nie potrafią dostrzec, jak bardzo zmieniło się ich życie – ale nie pod kątem dostępności towarów na rynku, możliwości mówienia co się chce, czy głosowania na kogo się chce – a w zasadzie rola, którą bezwiednie odgrywają. Z pożądanych i hołubionych przez poprzednią władzę robotników stali się konsumentami, których nie

tylko potrzebuje władza, ale przede wszystkim rynek, który stanowi także o sile władzy. Dawni robotnicy karmieni propagandą, wedle której budowali sobie swoje własne państwo ludzi równych, dziś są konsumentami, którzy mogą wyrównać swoje szanse, jeśli kupią na promocji to, na co ich na co dzień nie stać. Być w świecie ponowoczesnym oznacza bowiem przede wszystkim konsumować i używać. Przez chwilę, aby za moment móc cieszyć się kolejnym zakupem, znowu jedynie na moment. *Homosovieticus* stał się *homoeconomicusem* i nadal nie ma świadomości, kim naprawdę jest. Chwalona powyżej edukacja w ponowoczesności jest możliwa tylko w wypadku racjonalnych, świadomych wyborów i działań, bez nich bowiem może być także elementem konsumpcji, ktoś bowiem mając czas i środki finansowe może kupić sobie na rynku edukacyjnym: wyższe wykształcenia, dyplom MBA, czy kolejne studia podyplomowe. Jednak bez refleksji nie można mówić o wyzwoleniu przez edukację, a niestety jedynie o konsumpcji edukacji.

Dziś, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej jest szansa, aby dokonać rewolucji edukacyjnej, która da ludziom możliwość funkcjonowania w rzeczywistości, którą sami sobie wytworzą. Jednak wymaga to zaangażowania i pracy na sobą. Alternatywa, jaką daje poszerzony dostęp do wiedzy, może pomóc ziścić marzenie Illicha o społeczeństwie bez szkoły. Może również obalić zniechęczone role wszechwiedzących nauczycieli i nic-niewiedzących uczniów. Jednak te zmiany wymagają od zainteresowanych celebrowania własnej świadomości, poszerzania kontekstu myślenia o edukacji i przestrzeni uczenia się na całą rzeczywistość, a w końcu – najtrudniejszego jak się wydaje – bycia obywatelem aktywnym, zadającym pytania i oczekującym na odpowiedzi. Kontrola władzy, stawianie postulatów i egzekwowanie posiadanych praw, w tym do edukacji, daje szansę na zmianę. Nie są to jedynie naiwne postulaty, nawiązujące do *Imagine* Lennona, lecz realne szanse na zmianę, poparte praktyką społeczności zaangażowanych i społeczeństw obywatelskich. Edukacja w ponowoczesności może wyzwalać, jednak aby tak się stało, pragnienie być wolnym i świadomym musi być silniejsze od posiadania kolejnych wyprzedawanych po niebywale niskich cenach dóbr.

## Bibliografia

- Bauman Z., *Społeczeństwo w stanie obłędzenia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.  
Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja*, PWN, Warszawa 2006.  
Chłopek M., *Bikiniarze. Pierwsza polska subkultura*, WA „Żak”, Warszawa 2005.  
Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczycieli. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004.

- Freire P., *Pedagogia uciśnionych*, [w:] Blusz K., *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków 2000.
- Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy, cz. V, Studia kulturowe i edukacyjne*, Toruń 1996.
- Giroux H. A., *W kierunku nowej sfery publicznej*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy, cz. I, Studia kulturowe i edukacyjne*, Toruń 1991.
- Goffman E., *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] Derczyński W., Jasińska-Kania A., Szacki J. (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, PWN, Warszawa 1975.
- Illich I., *Społeczeństwo bez szkoły*, PIW, Warszawa 1976.
- Janson S., *Rynki czy demokracja dla edukacji*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy, cz. V, Studia kulturowe i edukacyjne*, Toruń 1997.
- Klein N., *No Logo, Świat literacki*, Warszawa 2000.
- Kryńska E. J., Mauersberg S. W., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945-1956*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Kuroń J., *List do przyjaciół antyglobalistów*, Warszawa 2004, pobrano ze strony trybuna.com.pl 27.04.2004.
- Kuroń J., *Działanie*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2002.
- Kuroń J., *Wiara i wina*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1995.
- Kuroń J., *Zło które czynię*, Krytyka, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1984.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczyciela. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk, 2004.
- Kwieciński Z., *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy, cz. V, Studia kulturowe i edukacyjne*, Toruń 1997.
- Laskowski P., *Szkice z dziejów anarchizmu*, Muza, Warszawa 2006.
- Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy*, PIW, Warszawa 1991.
- Malewski M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2000, nr 1.
- Męczkowska A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wyd. naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006.
- Muszyński H., *Wychowanie w społeczeństwie masowym*, [w:] Muszyński H. (red.), *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1989.
- Muszyński H., *Rozwój moralny*, WSiP, Warszawa 1983.
- Rogers C., *O stawianiu się sobą*, Rebis, Poznań 2002.
- Rutkowski K., *Ostatni pasaż, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2006.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993.
- Żakowski J., *anty.TINA, Sic!*, Warszawa 2005.
- Żuk P., *Demokracja symulacji, czyli mcdonaldyzacja życia publicznego w III RP*, Żuk P. (red.), *Demokracja spektaklu*, Scholar, Warszawa 2004.